

OUTROS TEMAS

PRÁCTICAS ESCOLARES E IDEAS INFANTILES SOBRE EL DERECHO A LA INTIMIDAD

AXEL HORN

MARIELA HELMAN

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

MARCELA KURLAT

RESUMEN

Este artículo presenta, en primer lugar, un recorrido por las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad realizado en nuestras investigaciones. En segundo lugar, muestra un rastreo bibliográfico de investigaciones que ponen de relieve el tratamiento institucional que tienen las escuelas sobre los derechos infantiles, con la finalidad de comenzar a definir, de manera general, el contexto en el que los niños construyen conocimiento. En tercer lugar, se presentan las primeras categorías surgidas del análisis de las observaciones. Las mismas poseen la riqueza, a diferencia de las elaboradas en las investigaciones de las que se pasa revista, de haberse realizado con el objetivo específico de relevar las acciones institucionales que se dirigen y tienen como objeto la intimidad de los alumnos, ya sea para considerarla o vulnerarla. Por último, se realiza un análisis que comienza a vincular, de manera provisoria, las producciones cognoscitivas infantiles con las condiciones sociales en las que se originan. Esto último se realiza triangulando la evidencia empírica surgida de ambas técnicas de obtención de datos empíricos.

Los autores de este artículo agradecen a la colega Alicia Barreiro, quien ha colaborado con sugerencias precisas que permitieron dar mayor orden a nuestra exposición.

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS • PSICOLOGÍA GENÉTICA • DESARROLLO
COGNOSCITIVO • DERECHOS DEL NIÑO**

SCHOOL PRACTICES AND CHILDREN'S IDEAS ABOUT THE RIGHT TO PRIVACY

ABSTRACT

This article begins with the presentation of our previous study on children's ideas about their right to privacy. It continues with a review of the literature highlighting how schools treat children's rights, in order to begin to define, in general terms, the context in which children construct knowledge. Next, the article presents the first categories that have emerged from an analysis of the data. These are precious categories because of their specific objective of relieving institutional actions related with students' privacy, whether to take it into or to challenge it. This relationship has not been addressed in the literature before. Finally, it presents an analysis that links, provisionally, the children's cognitive productions with the social conditions under which they are built. This is done by triangulating the empirical evidence of both data collection techniques.

EDUCATIONAL PRACTICES • GENETIC PSYCHOLOGY • COGNITIVE DEVELOPMENT • RIGHTS OF THE CHILD

PRÁTICAS ESCOLARES E IDEIAS INFANTIS SOBRE O DIREITO À PRIVACIDADE

RESUMO

Este artigo apresenta, em primeiro lugar, um resumo das ideias infantis sobre o direito à intimidade, evidenciado em nossas pesquisas. Em segundo lugar, mostra um levantamento bibliográfico de pesquisas que destacam o tratamento institucional das escolas sobre os direitos infantis, com a finalidade de começar a definir o contexto no qual as crianças constroem conhecimento. Em terceiro lugar, são apresentadas as primeiras categorias surgidas da análise das observações. Categorias que, ao contrário do que ocorre nas pesquisas revisadas, apresentam a vantagem de terem sido elaboradas com o objetivo específico de destacar as ações institucionais que têm como objeto a intimidade dos alunos, tanto para preservá-la como para expô-la. Por último, realiza-se uma análise que começa a vincular, de maneira provisória, as produções cognoscitivas infantis com as condições sociais em que elas se originam. Esta última abordagem é realizada triangulando evidência empírica surgida de ambas as técnicas de obtenção de dados empíricos.

PRÁTICAS EDUCATIVAS • PSICOLOGIA GENÉTICA • DESENVOLVIMENTO COGNITIVO • DIREITOS DA CRIANÇA

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS la psicología constructivista ha revisado el enfoque con el que se investigaron las nociones sociales en los niños, estudiando las ideas infantiles y los contextos en los que se elaboran, prestando particular atención a la participación del niño en las instituciones.

Pueden mencionarse las indagaciones de las ideas infantiles sobre autoridad escolar realizadas en el equipo de investigación dirigido por Castorina y Lenzi.¹ En ellas se presentaban a los niños situaciones hipotéticas sobre las que se pedía su parecer acerca de la autoridad escolar, entre otras. Sin embargo, la particularidad de estas indagaciones era que se preguntaba a los niños, no por las características de una autoridad abstracta como puede ser la presidencial, sino por la autoridad de la maestra que permitía extraer las consideraciones infantiles sobre la experiencia vivida en el contexto escolar.² De esta manera se pretendía tener en cuenta las condiciones institucionales en las que se elaboraban las hipótesis infantiles (CASTORINA; LENZI, 2000).

Los resultados de estas indagaciones sugirieron que las acciones de la autoridad escolar en el contexto de las prácticas institucionales modulan la elaboración cognoscitiva infantil. La construcción conceptual que realizan los niños en estas condiciones tiene una peculiaridad: el niño trata de conocer un objeto –como es el sistema de autoridad– que lo tiene a él como blanco de sus acciones –el sujeto es evaluado, sancionado, etc.– por medio las distintas autoridades. Se podría hablar de una tensión constitutiva en buena parte del conocimiento social entre el carácter constructivo de las ideas y las

¹ Subsidio otorgado por la Universidad de Buenos Aires, para indagar durante un año *Las nociones infantiles sobre autoridad escolar*, período 1987-1994.

² Por ejemplo, en los estudios clásicos las historias presentadas en las entrevistas buscaban el parecer infantil sobre una trasgresión general como podría ser el robo de manzanas; en cambio, en las investigaciones que estamos comentando, se preguntaba a los niños acerca de un tipo de autoridad, la escolar, con la que tenían una relación cotidiana de subordinación.

intervenciones de la autoridad (CASTORINA; LENZI, 2000; CASTORINA; GIL ANTÓN, 1994). De esta manera, las acciones normativas de las autoridades y las representaciones sociales que se reproducen en este contexto específico configuran las condiciones de producción de ideas infantiles. Es decir, las conceptualizaciones se elaboran a partir de los intercambios comunicativos mediados simbólicamente y las acciones concretas de los actores institucionales.

Dichas condiciones pueden caracterizarse como restricciones institucionales que no determinan el pensamiento de los niños pero lo limitan y posibilitan a la vez (CASTORINA; FAIGENBAUM, 2002). Esto supone, en su aspecto positivo,³ que sin aquella intervención de la institución no sería factible la construcción de ideas sobre la autoridad. A la vez, dicha intervención orienta la propia elaboración infantil, direccionándola hacia nociones consistentes con la presión normativa de la escuela, a modo de ejemplo podemos citar las ideas que poseen los niños pequeños de que portarse mal es equivalente al castigo que le imparte la maestra (CASTORINA; KOHEN; ZERBINO, 2000). Al mismo tiempo, en su aspecto negativo, deja por fuera de su campo de visibilidad algunos aspectos constitutivos de dichas nociones.

Estos resultados impulsaron la realización de estudios que analizan las particularidades de los contextos escolares en las construcciones infantiles, para establecer la posible incidencia de las prácticas escolares en las ideas de los niños. En esta misma perspectiva se orientaron las investigaciones sobre los derechos en la escuela (HELMAN; CASTORINA, 2005) y, en particular, las referidas al derecho a la intimidad (HELMAN; CASTORINA, 2007; HORN; CASTORINA, 2010).

La *Convención internacional sobre los derechos del niño*, de la Organización de las Naciones Unidas –ONU (1989), reconoce en su artículo 16 el derecho a la intimidad, entendiéndolo como un espacio personal ajeno a la injerencia o intromisión de los otros. Vinculada más específicamente con el ámbito escolar, podemos mencionar la *Ley de educación nacional*, n. 26.206 (ARGENTINA, 2006) donde, entre otras consideraciones, se describen los derechos y las responsabilidades de docentes y alumnos. Allí aparece mencionado, como parte de las obligaciones de maestras y maestros, el respeto a la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Los derechos infantiles –como todos los derechos– presentan un carácter incondicional. Esto implica que sus titulares no tienen que cumplir ninguna condición, más que la de ser niños, para gozar de ellos. Tales derechos constituyen expectativas de trato con las que los niños cuentan como puntos de partida y ninguna situación particular puede autorizar su vulneración. Sin embargo, desde el punto de vista infantil, el respeto a los derechos en la escuela se encuentra sujeto

3

Los aspectos positivos o negativos de las restricciones no tienen un sentido valorativo sino que se utilizan en el sentido de promover determinadas formaciones de ideas y obstaculizar el surgimiento de otras.

al cumplimiento de ciertas condiciones institucionales. Parecieran ser “premios” que se ganan o se pierden según el comportamiento escolar. Por ejemplo, algunos chicos consideran que la maestra puede leer mensajes personales que dos alumnos intercambian en el aula porque interrumpen el dictado de la clase. A su vez, los niños atribuyen a las intervenciones de la autoridad escolar una intención benefactora que en muchos casos dificulta la visualización del derecho vulnerado.

Estas características invitan a preguntarnos si las mismas no estarían de algún modo relacionadas con las prácticas escolares. Para decirlo de un modo más preciso: podríamos suponer, a modo de hipótesis, que estas ideas están asociadas con la experiencia escolar cotidiana vinculada con los derechos. Es decir, en nuestras investigaciones sobre las ideas infantiles acerca del derecho a la intimidad (HELMAN; CASTORINA, 2005, 2007; HORN; CASTORINA, 2010), se encontró que las conceptualizaciones que los niños realizan sobre este derecho en la escuela parecen estar sesgadas por su participación en prácticas educativas.

Al mismo tiempo, los resultados hallados muestran que existe cierta progresión de ideas infantiles. Si bien no podemos decir que existe un punto de llegada conceptual que se identifica totalmente con las definiciones de derecho dadas por la *Convención...*, sí puede afirmarse que existen diferentes elaboraciones infantiles con mayor y menor grado de objetivación del derecho.

Esta clasificación que hacemos no puede ser pensada como diferentes niveles estructurales sino, más bien, como ideas con diferente grado de abstracción que los niños construyen en su actividad cognoscitiva situada. Esto se ve del siguiente modo: algunos niños de la muestra, en general los más pequeños (entre 7; 2 y 8; 6 años) reconocen la existencia de un espacio personal, pero no el derecho a su resguardo. Es decir, para estos sujetos los niños poseen informaciones personales pero éstas parecen ser de libre acceso para las autoridades escolares. También encontramos que algunos niños (muchos de ellos entre 8; 6 y 12; 6) comienzan a establecer una expectativa de respeto de la vida personal infantil por parte de los adultos, pero ella se encuentra condicionada ya sea por el comportamiento de los alumnos o por la intención benefactora de la maestra. Para ser más explícitos, el niño entiende que los alumnos tienen informaciones personales que deben ser respetadas sin intromisión adulta; sin embargo, consideran que esta privacidad está limitada ya sea por el desempeño escolar o porque la intervención de la maestra en la vida íntima del alumno le reportará un bien. Por último, sólo algunos sujetos, por lo general los más grandes de la muestra (11; 6 a 12; 6 años), parecen entender el derecho a la intimidad con independencia de las consecuencias positivas o

negativas que traería aparejada su vulneración y el cumplimiento infantil a la normativa escolar. Lo que resulta relevante de este recorrido es que los datos parecen mostrar que las construcciones que hacen los niños acerca de su derecho a la intimidad están restringidas por su participación en prácticas escolares. Es decir, desde nuestra perspectiva, que los niños consideren que este derecho está limitado por las acciones benefactoras de la maestra o por el comportamiento del alumno puede ser una expresión de que la situación escolar pone ciertas condiciones a su elaboración.

Algo de lo que estamos comentando puede verse en el siguiente fragmento de entrevista realizado a Gonzalo (10 años), en que el entrevistador narra una historia en la que una maestra cuenta a todo el grado que una alumna tiene problemas en su casa, sin su consentimiento:

Gonzalo: lo que hizo la maestra está bien porque le dijo a todos los compañeritos así la pueden ayudar.

Entrevistador: ¿Por qué te parece que está bien que lo cuente a los compañeros sin pedirle permiso a la niña?

Gonzalo: Porque así ellos la pueden ayudar.

Para este niño, las intenciones benefactoras de la maestra la habilitan a hacer pública una información personal de una alumna; la vulneración del derecho no es considerada como tal. Este tipo de significaciones nos permiten hablar de una concepción “condicionada” del derecho a la intimidad en la escuela, que sostiene la mayoría de los niños.

En las investigaciones que estamos comentando, la presión institucional fue inferida a partir de las respuestas de los niños, pero nuestra hipótesis acerca de la restricción institucional no había sido específicamente puesta a prueba. Sin embargo, desde la perspectiva de un constructivismo situado, es necesario dar cuenta de los marcos contextuales que restringen la construcción infantil y contribuyen a explicar la aparición de ideas infantiles tales como las que se advierten en el ejemplo. Es por ello que desde nuestro enfoque de investigación actual resulta relevante estudiar las características de la escuela en relación con los derechos infantiles. Esto supone “abrir” el modo clásico de indagación de la psicología genética y, desde los “extramuros” del programa de investigación, articular entrevistas con observaciones de prácticas escolares, trabajar desde la modalidad de indagación clínico-crítica para conocer las ideas infantiles en articulación con el análisis de registros de clase que permitan establecer ciertas aproximaciones y posibles vinculaciones entre dichas ideas y el contexto que restringe su

surgimiento. Se trata entonces de analizar qué lugar tiene el respeto por los derechos infantiles en las instituciones escolares y qué relaciones podrían establecerse entre estas características y el reconocimiento de estos derechos.

Este artículo se propone, en primer lugar, plantear algunas consideraciones sobre la institución escolar y los diversos mandatos sociales que la atraviesan. En segundo término, hacer un breve relevamiento de estudios que abordan, desde una perspectiva institucional, ciertos rasgos de las prácticas escolares vinculadas con los derechos infantiles en el marco de fenómenos de reciente aparición (como la violencia escolar, el maltrato entre pares, etc.). Se trata de caracterizar el contexto en que se produce la construcción cognitiva. Dicho de otro modo, si los estudios muestran que el contexto escolar se presenta complejo, conflictivo, violento –en algunos casos–, esto puede incidir en el tipo de ideas que los chicos producen. En tercer lugar, a partir de material empírico proveniente de observaciones de sala de clase y de otras situaciones escolares (formación, recreos, etc.), presentaremos algunas categorías que hemos elaborado para caracterizar prácticas escolares analizadas desde la perspectiva del derecho a la intimidad. Por último, se trata de sugerir relaciones posibles entre aquellas prácticas institucionales y el carácter condicionado del derecho según la perspectiva de los niños.

LA ESCUELA Y EL MANDATO SOCIAL DE FORMAR CIUDADANOS

SE NECESITA UN MUCHACHO...

Un muchacho valiente, entero, varonil, bondadoso y vivo; uno que no tema decir la verdad; uno que detesta la mentira, uno que odia el engaño; uno que ama a su madre, a su padre y a sus hermanas y sus hermanos, uno que no sabe más que sus padres; uno que tiene valor suficiente para decir que no y no variar; decir que sí y cumplirlo [...] uno que no fuma; uno que está dispuesto a obedecer a sus superiores; uno que prefiere su casa a la calle; uno que juega solo los juegos inocentes y no hace fullerías [...] uno que no gasta su dinero en boberías, uno que no hurta; uno que gusta de hacer el bien; uno de espíritu recto y leal. Se necesita un muchacho de alma grande y generosa; un muchacho empeñoso, honrado, esforzado, íntegro. ¿Sabéis dónde se puede encontrar? La patria siempre necesita ese muchacho y lo necesita con urgencia. (p. 1)⁴

Este texto se encontraba en la contratapa del boletín de calificaciones de los alumnos de primer grado inferior de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, en la década del '50. Sus enunciados nos muestran –al menos– dos cuestiones: por un lado, la escuela presentaba como válido y deseable un modo único de vivir la vida y en ese proceso miraba, atendía, se entrometía en variados aspectos subjetivos. Pero por otro lado, el carácter normativo del texto devela que los sujetos reales no se correspondían con el modelo. Justamente, si la escuela tomaba el mandato social de moralizar –es decir, de inculcar dogmáticamente una moral particular– es porque la diversidad de los sujetos reales resultaba peligrosa.

Si bien el texto resulta claramente desactualizado si pensamos en la escuela hoy, también es cierto que responde a un tipo de mandato social que, con tensiones y contradicciones, permanece de algún modo vigente en el día a día de las instituciones escolares.

Esta demanda social de formar ciudadanos y los distintos modos en que la escuela se ha hecho cargo de tamaña tarea han sido reseñados en otros trabajos (SIEDE, 2007; PINEAU, 2001; TENTI FANFANI, 1999; entre otros). Sin embargo, resulta pertinente recordar que en sus diferentes enunciados se distingue una marca de significación común que atraviesa de modo permanente dichos sentidos, más allá de los momentos históricos particulares en los que surgen. Particularmente, el mandato homogenizador y moralizador que se contrapone con la consideración de determinados derechos que, aunque controvertidos, hoy se reconocen como básicos, parece conformar una estructura difícil de mover en la institución escolar.

Al mismo tiempo, muchos son los trabajos que advierten que en la escuela, además de las materias disciplinares, se aprenden otro tipo de cuestiones. La noción de *curriculum oculto* (JACKSON, 1968; PERRENOUD, 1990) incluye el aprendizaje de rutinas escolares tendientes a la adaptación por parte de los alumnos a ambientes superpoblados en los que se los juzga sistemáticamente (tanto por profesores como por compañeros). La alta concentración de individuos en un espacio pequeño supone, a su vez, una intimidad débil y vivir siempre bajo la mirada de los demás.

Realizar estas consideraciones acerca de algunos rasgos de la institución escolar y de los significados que ha tenido la tarea educativa de formar ciudadanos, permite situar más específicamente el contexto en el que los niños producen conocimiento social acerca de sus derechos. Como hemos mencionado anteriormente, el tipo de significaciones que los niños elaboran se produce mientras participan de este contexto. Podríamos, por tanto, preguntarnos cómo produce un sujeto ideas sobre la intimidad en un contexto en el que la misma pareciera no tener mucho lugar “¿por qué no lo dice en voz alta así

nos reímos todos?”. O cómo conceptualiza límites a la autoridad del docente “hasta dónde puede meterse en mi vida”, si la patria necesita un muchacho de alma grande y generosa y la maestra trabaja arduamente para tal fin.

Asimismo, tener presentes estas consideraciones permite ubicar las acciones de los distintos actores (niños, docentes) dentro de una trama institucional que, sin quitar la responsabilidad de cada cual en el modo en que participa de este espacio, la trasciende.

Ahora, volviendo al caso concreto de nuestro país, la profunda crisis social que tuvo lugar en los inicios del siglo XXI puso en cuestión a todas las instituciones del estado, la escuela entre ellas. Empobrecimiento repentino de muchos sectores de clase media, crecimiento masivo de la desocupación, grandes capas de la población viviendo en condiciones de absoluta marginalidad, altos índices de pobreza.⁵ La escuela se enfrenta actualmente con nuevos fenómenos sociales para los cuales las certezas y las premisas desde las que siempre trabajó ya no resultan ni legítimas ni eficaces. Esta crisis de legitimidad se visualiza, entre otras cosas, en la coexistencia de demandas sociales contrapuestas: las prácticas homogeneizadoras permanecen junto con otras que sustentan el respeto a la diversidad y a la identidad; se suceden los discursos que priorizan la formación de ciudadanos críticos, capaces de cuestionar las injusticias y de reclamar por sus derechos, al mismo tiempo que otros sectores reclaman una especie de “mano dura” educativa. Por otra parte, la escuela afronta en su día a día situaciones de alta complejidad (violencia, discriminación, vulneración de derechos sociales básicos) que demandan una respuesta pedagógica también compleja y que todavía está en construcción. Estas características también forman parte del contexto actual en que se produce la elaboración cognitiva infantil.

5

Relata una directora de una escuela pública en una instancia de capacitación: “Cuando pasó lo del 2001, yo pensaba: menos mal que las clases ya habían terminado. ¿Cómo íbamos a hacer para dar clase luego de ese estallido social, qué les íbamos a decir a los chicos? En marzo, la escuela abrió sus puertas con más dudas que respuestas y, a pesar de todo, sostuvo su tarea y los chicos siguieron viniendo, pero ya nada fue igual. Ni para ellos, ni para las familias, ni para nosotros”.

6

El subtítulo alude a dos films: *Entre los muros*, de Laurent Cantet y al clásico *The wall*, de Alan Parker.

“ENTRE LOS MUROS” DE LA ESCUELA O QUIÉN ESCRIBE EN LA PARED⁶

Los niños que reclamaban “*No dark sarcasm in the classroom!*” [¡Basta de oscuros sarcasmos en la clase!] mientras marchaban inexorablemente a la máquina de picar carne, crecieron ya. Sus hijos son los nuevos jóvenes que, *entre muros*, desafían a las autoridades reclamando ser escuchados y reconocidos, declarando abiertamente que no han aprendido nada en todo un año escolar o mostrando apatía, burla y descaro en la reunión de un consejo estudiantil donde se espera de ellos participación. Y lamentablemente, tal como se ve en la película y como muestran diversos estudios, los sarcasmos en las clases por parte de algunos adultos siguen presentes.

Algunas de las problemáticas que hemos mencionado abrieron toda una línea de trabajos de investigación e intervención a nivel internacional y nacional, tendientes a dar respuesta pedagógica a dichas situaciones que atraviesan la cotidianeidad escolar. Nuestro recorte particular de investigación no intenta analizar las situaciones escolares con fines pedagógicos; sin embargo, hacer mención a algunos de estos trabajos se justifica por el hecho de explicitar las características de la situación en que tiene lugar la producción cognitiva de los niños.

Algunos estudios sobre “violencia escolar” (D’ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011) permiten distinguir la “violencia en la escuela” (episodios que suceden en la escuela pero en los que la misma funciona como caja de resonancia de interacciones sociales propias del contexto en que está inserta) de aquella que resulta de mecanismos institucionales producidos en el marco de los vínculos propios de la comunidad escolar y que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social. Se construyen por lo tanto nociones tales como “conflictividad escolar”, “clima escolar” (KORNBLIT, 2008) con el objetivo de atrapar conceptualmente fenómenos de reciente aparición pero que demandan respuestas urgentes.

Según muestran algunos trabajos (WELSH; GREENE; JENKINS, 1999; BENBENISHTY; ASTOR, 2005), los principales causantes de la conflictividad se relacionarían principalmente con factores institucionales propios de la escuela, siendo menos relevantes los aspectos psicológicos individuales o las características sociales, desmintiendo el supuesto de sentido común que señalaría una correlación directa entre comunidades violentas y escuelas violentas. En particular, algunos rasgos de la institución parecerían estar estrechamente vinculados con el aumento de la conflictividad: la inconsistencia por parte de los docentes y/o los directivos, la falta de claridad en las reglas y en su aplicación o la arbitrariedad de las mismas, etc.

En nuestro país, las investigaciones sobre violencia escolar son recientes (KAPLAN, 2006); asimismo, suelen centrarse en el nivel medio del sistema educativo y, si bien hacen mención a los adultos referentes como parte de la problemática, el énfasis suele estar puesto en las situaciones de maltrato, agresión y violencia entre pares.⁷

Un trabajo de reciente aparición, *Clima, conflictos y violencia en la escuela* (D’ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011), revela que desde la perspectiva de los docentes, se reconoce la existencia de maltrato por parte de los adultos hacia los alumnos (modos autoritarios, despectivos o discriminatorios; dificultad para escuchar los problemas de los jóvenes; subestimación más o menos explícita). Desde la perspectiva de los alumnos, reconocen de manera naturalizada el maltrato en el modo cotidiano de vincularse docentes y alumnos (gritos intimidatorios,

⁷ Pueden citarse los estudios sobre situaciones de violencia, de la Dirección Nacional de Política Criminal -DNPC-, del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos y en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI (ARGENTINA, 2004); sobre convivencia escolar, coordinado por Jason Beech y Álvaro Marchesi, de la OEI y la Fundación SM (2008). En una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Universidad Nacional de San Martín (2009a; 2009b) se forma el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Hasta el momento se han publicado los datos correspondientes a los años 2005-2006 y 2007-2008 (<www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>). Publicó, sobre la violencia en las escuelas, os trabajos coordinados por Mara Brawer y Gabriel D. Noel (2008), y por Marta García Costoya (2010).

humillaciones, insultos y hasta agresiones físicas) y asocian situaciones de violencia en las escuelas con el incumplimiento del rol docente en la enseñanza de los contenidos. Los jóvenes también mencionan situaciones constantes de humillación, hostigamiento o ridiculización (burlas por alguna característica física, vestimenta, aspectos étnicos y religiosos, exclusión, tratos crueles) entre alumnos.

Considerando nuestro recorte particular de investigación, podríamos preguntarnos de qué modos inciden estas caracterizaciones en las ideas que elaboran los alumnos sobre el derecho a la intimidad. Es decir, ¿podríamos relacionar el carácter condicionado del derecho con la percepción de los alumnos de que en la escuela es frecuente que se los humille, ridiculice y hostigue? El permiso que encontramos en las ideas infantiles de que las autoridades “vulneren” su derecho a la intimidad, ¿no podría estar relacionado con la intención de evitar males peores, evitar el maltrato y la burla entre pares, que parece ser un aspecto central de sus preocupaciones, según lo muestra este estudio?

Los trabajos de investigación que hemos mencionado toman como eje de análisis el llamado “clima social escolar”, definido por las percepciones de los distintos actores que participan de la institución escolar, siendo menos frecuentes los estudios que analizan directamente las prácticas e interacciones que se suscitan en la escuela. No obstante, existen antecedentes de algunos estudios en los que la unidad de análisis la constituyen las prácticas escolares poniendo el foco en las formas de convivencia y en los modos de relación entre docentes y alumnos (LOZANO; CAJIAO, 1995; BRANDI BRUNA; LUCERO ARCE; MARTINS DE ABREU, 2009).

En esta dirección, el trabajo de Lozano y Cajiao (1995) estudió la vida cotidiana de escuelas primarias públicas y privadas colombianas, en torno a cuatro temas relevantes: el poder y la autoridad, la justicia, la tolerancia y la discriminación, y la violencia. Los relatos que se presentan en los registros etnográficos son sencillamente alarmantes en cuanto a la frecuencia y naturalización de prácticas escolares humillantes y de maltrato a los alumnos (desde docentes que les pegan a los niños hasta otros –o los mismos– que revisan la higiene personal de los alumnos haciéndolos pasar al frente uno por uno y emitiendo para toda la clase comentarios tales como “qué cochinita la de algunos”, “en esos cuellos se puede sembrar papa”, “con la cera de esos oídos podemos encerer la escuela”, p. 44-45). Como afirman los autores, podemos ver que tanto en los procesos pedagógicos como en la dinámica general de la vida escolar priman posiciones y actitudes autoritarias (LOZANO; CAJIAO, 1995, p. 13) al mismo tiempo que se vulnera el derecho a la intimidad de los alumnos.

Más cercano en tiempo y espacio, podemos también mencionar el estudio de Brandi Bruna, Lucero Arce y Martins de Abreu (2009)⁸

8

Investigación llevada a cabo por Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Nación de la República Argentina, Área de Vacancia: Violencia urbana y Seguridad Pública, proyecto *Violencia delictiva, cultura política, sociabilidad y seguridad pública en conglomerados urbanos*.

en una escuela secundaria de Mendoza. Las autoras encuentran diversos mecanismos de violencia “encubierta” a través de discursos sostenidos por los docentes y de prácticas que, vistas desde nuestra perspectiva, irían a contramano de los derechos. Por ejemplo, hablar de “limpieza de repetidores” para referirse a verdaderos procesos de exclusión y discriminación de aquellos alumnos que requerirían más acompañamiento pedagógico. O plantear como estrategia privilegiada “el diálogo permanente con los alumnos y la recorrida por la escuela para tener contacto directo con ellos” (p. 12), cuando puede advertirse que se trata de dispositivos de control y disciplinamiento de los jóvenes (la intervención del director en el centro de estudiantes pautando los modos de participación, seleccionando los temas que se discutirán, silenciando reclamos legítimos, etc.).

Desde nuestro recorte particular de investigación podríamos señalar como muy significativa la intromisión de una autoridad en un espacio que claramente es de los estudiantes. Pareciera ser que los alumnos tienen derecho a organizarse y participar del modo en que el director lo decida. Es la propia práctica institucional la que condiciona el derecho.

HACIA LOS “INTRAMUROS” DE LA ESCUELA DESDE NUESTRA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Tal como lo hemos expuesto en la introducción, la construcción situada de las ideas acerca del derecho a la intimidad en la escuela requiere la descripción y el análisis del tipo de prácticas institucionales que podrían estar condicionando dicha construcción. Con tal objetivo, se han realizado más de 30 observaciones, durante el período 2008-2010, en 6 escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, cuya matrícula se compone, principalmente, con niños de sectores populares.

Como técnica de obtención de datos empíricos, la observación de la vida en la escuela captura la modalidad de las prácticas sociales, la comunicación en el aula, las acciones institucionales que podrían promover u obstaculizar la producción de ideas sobre el derecho a la intimidad en dicho espacio. Para ello, centramos la mirada en las diversas actividades en las que participan los niños durante la jornada escolar: la formación, las horas de clase, los recreos, la salida.

En dichas actividades, colocamos el foco en los tipos de interacciones entre niños y docentes, así como también las de los alumnos con sus pares, prestando particular atención a qué se hace público y qué se resguarda en la escuela. Respecto de las primeras, entre otros aspectos, resulta relevante cómo se hacen las devoluciones a las intervenciones de los chicos, cómo se dan los permisos para

salir del aula o de otros espacios, qué medidas se toman frente a los conflictos, qué acciones se sancionan y de qué manera. Respecto de las interacciones entre alumnos, miramos particularmente el modo en que se dirigen a sus pares directa o indirectamente (por ejemplo, hablándole a un docente sobre algún compañero) y el tipo de informaciones que hacen públicas respecto de los otros y de sí mismos.

Cabe destacar otro tipo de interacción que debimos incluir en función de lo que los primeros registros nos permitían hacer visible: nos referimos a intercambios entre docentes en los que de modo frecuente se alude a aspectos privados de los alumnos.

La indagación se realizó desde una lógica cualitativa; utilizando como técnica de análisis de la información empírica el Método Comparativo Constante (STRAUSS; CORBIN, 2002). A continuación desarrollaremos e ilustraremos las primeras categorías elaboradas.⁹

PUBLICIDAD DEL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS POR PARTE DE LOS DOCENTES

Esta categoría hace referencia a las acciones o intervenciones de maestros o autoridades que hacen público algún aspecto del desempeño escolar de un alumno o de un grupo. Puede hacerse público el comportamiento de un niño, sus notas, sus modos de producción en el aula. Veamos un ejemplo ilustrativo de ello:

OBSERVACIÓN REALIZADA 19/10/2009 EN 2°:

Los alumnos están en la sala de música con el maestro de esa materia. Luego de que suena el timbre, la maestra de grado va a buscar a su curso para volver con él al aula. En ese momento se produce el siguiente intercambio entre ambos docentes. Cuando van saliendo de la sala, el maestro de música le dice a la maestra, en voz audible para todo el curso, que Gustavo y Leo se portaron mal en su clase.

La maestra (M1) le dice al maestro de música (MM) que no sabe lo que le está pasando a Leo, pero que el día anterior se portó mal. Luego M1 le dice a MM que la próxima que se porten mal se los mande a ella. Salen de la sala de música y se dirigen a su aula.

El fragmento anterior muestra una típica situación escolar: el cambio de maestros a cargo del curso. En él vemos cómo los docentes intercambian información sobre los alumnos (cómo fue su comportamiento) de forma tal que todos los que están presentes en la escena tienen acceso a ella.

Es muy frecuente en las observaciones realizadas que los docentes compartan los modos de producción en el aula de algunos niños como ejemplo para los demás. En algunos casos, los alumnos se

9

Las categorías no podrían haber sido elaboradas sin la ayuda de los alumnos del curso de créditos "La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos: un abordaje psicogenético", dictado en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quienes realizaron buena parte de las observaciones que luego categorizamos. Ellos y ellas son: Cynthia Aziz, Cecilia Beloqui, Andrea Boullosa, Mariela, Bozyk, Georgina Conti, Brenda Criado, Manuela Dalessio, Ana Lía Estiz, Fernando García, Mariana Gild, Denise Hilman, Julieta Iurcovich, Leticia Lago, Marcela Más, Florencia Moore, Marianela Renzi, Juan Sablich, Ana Laura Saavedra, Flavia, Saez, Valeria Scalisi, Sandra Sisco, Sara Solcoff, Jennifer Spindak, Laura Zárate.

niegan a la difusión de esta información, probablemente por vergüenza. En esos momentos se evidencia cierta tensión entre el propósito del docente de que dicho ejemplo favorezca procesos de comprensión en los demás compañeros y el pedido de los niños de que no se exponga lo que han hecho.

Además de la circulación de información escolar de los docentes hacia los niños dentro del aula en relación con las notas, la conducta, el desempeño, es usual que entre docentes se produzcan comentarios sobre los saberes y aprendizajes de los niños en presencia de todo el grupo, como vemos en el siguiente fragmento:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 31/10/2008 EN 1º GRADO

Entra un maestro al aula, charla con la maestra, los nenes siguen sentados, algunos hablando, otros escribiendo. El maestro dice en voz alta: “¿Oscar también escribe?” El nene no responde. La maestra dice: “Estamos intentando...estamos en el proceso de mejorar la escritura... Pasa que si él tuviese una máquina que leyera, que él pudiera apretar un botón y le leyera...” El maestro se va.

PUBLICIDAD DE ASPECTOS ESCOLARES Y PERSONALES ENTRE PARES

Dentro de esta categoría incluimos los comentarios de los alumnos en los que se publicitan acciones, comportamientos y aspectos personales de otros compañeros. Con frecuencia se repiten comentarios referidos a la conducta de los compañeros: el ‘portarse mal’, el copiarse de otros, el no prestar atención. Veamos un ejemplo:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 5/11/2010 EN 6º GRADO

La docente de inglés ingresa al aula, saluda y empieza a tomar lista. Pregunta por un niño y otro responde: “No vino”. Otro nene acota: “No vino porque ayer el director le mandó una nota para que hoy venga con el papá, si no, no podía entrar” La maestra continúa preguntando por otro niño. Una de las nenas responde: “Está enfermo”.

Luego acota: “Qué poquitos que son hoy”. Una de las nenas responde: “Sí, faltaron muchos”. Uno de los nenes sentado atrás dice: “Se ratearon Alan y Carlos. Yo los vi cuando se fueron, señor”. La docente continúa tomando lista.

Los niños comentan al docente la ausencia de un alumno por un tema de salud, así como denuncian públicamente a otros por acciones que estarían transgrediendo las normas de conducta dentro de la clase

10

“Ratearse” significa ausentarse del colegio sin autorización de los padres o adultos a cargo de los alumnos.

o la escuela: el copiarse, el tener que venir con el padre frente a una sanción, el “ratearse”.¹⁰

Las observaciones muestran cómo la información sobre el rendimiento, las ausencias, la conducta, la salud de los alumnos es conocida por todos: niños y docentes de un mismo grupo y docentes de otros grados también. Pareciera estar naturalizado este modo de circulación de las informaciones sobre los otros, particularmente sobre los alumnos. Hemos llamado a estos aspectos “escolares”, dado que se vinculan directamente con el proceso de aprendizaje de los niños y con lo que la escuela pondera en relación con ello: la presencia, la buena conducta, las buenas notas.

PUBLICIDAD DE INFORMACIONES PRIVADAS DE LOS NIÑOS POR LOS DOCENTES

Además de la publicidad de aspectos escolares desde los docentes hacia los niños y de los niños entre sí, también son frecuentes los comentarios de los docentes sobre aspectos personales de los alumnos: situaciones o vínculos familiares, estados de salud o emocionales de los niños. Por ejemplo:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 17/10/2008, INGRESO A LA ESCUELA

La directora mira a un lado del pasillo y ve una nena de aproximadamente 6 años abrazada a una mujer vestida con un delantal blanco y un gorro de cocinera. La directora dice: “¿Qué pasó? ¿Otra vez llorando?”. La nena gira la cabeza y se ríe. La directora comenta: “Ah! me asusté, pensé que estabas llorando”. La señora a quien abrazaba la nena dice: “No, está mimosa, ésta es una mimosa”. Abraza fuerte a la nena y agrega: “Vamos, andá al aula, después nos vemos”. La directora mira al observador y le dice: “Y ¿viste? todo lo que no tiene con la madre...”

Con frecuencia, las autoridades escolares hacen comentarios sobre la situación escolar, familiar o de salud de los alumnos a los observadores del equipo:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 22/10/2008 EN 5°

La maestra se acerca a las observadoras y les comenta que es muy difícil el trabajo con su grupo de clase. Les dice que no vienen los papás, que algunos no hacen nada. Les dice que Sofía –una alumna– está medicada con tratamiento psicológico. Cuenta que ella trabaja en otra escuela en 6to. grado y el trabajo es más fácil que con ellos: “Acá el que no corre vuela. Yo los conozco porque los tuve 3 veces, no tienen secretos conmigo. Hay muchos repitentes, uno que tiene hidrocefalia y lo usa como excusa, otro

es el rey de los vagos y otros que ya saben que van a repetir. Si la casa no ayuda, es muy difícil”.

Si bien bajo esta categoría se subsume la publicidad de aspectos personales de diferente profundidad, lo que resulta relevante es la circulación de información que trasciende lo pedagógico: diagnósticos médicos y condiciones familiares de los niños. La escuela pareciera constituir una gran vidriera en la que todo se expone: “no tienen secretos conmigo”, afirma la última docente.

Además de las situaciones de conducta mencionadas, es muy común que se hagan públicos aspectos de la salud de los niños. Todos saben quién fue al baño porque se sentía mal, a quién le sangró la nariz, quién se golpeó en el recreo, quién estaba triste y se puso a llorar.

EL DOCENTE COMO ALTOPARLANTE

Bajo esta categoría incluimos un modo de intervención muy frecuente en nuestras observaciones: un niño se acerca a decirle algo en voz baja al maestro, con la intención de que no escuchen los otros. Éste, único destinatario hasta ese momento del mensaje del niño, repite lo dicho o responde a su comentario en voz alta, de forma que sea audible para todo el curso. El contenido de lo publicitado puede ser información tanto sobre algún aspecto escolar del niño como de su vida privada.

En algunos casos, los niños preguntan al docente en voz baja aspectos relativos a la consigna de trabajo; pero luego la maestra comparte esta pregunta con el grupo (que podría ser una duda generalizada), buscando aclarar la consigna para todos. Esta modalidad podría pensarse como una estrategia didáctica. En otras ocasiones, sin embargo, el docente se expresa como altoparlante haciendo público un aspecto de la intimidad de los niños, como por ejemplo el no sentirse bien de salud o la necesidad de ir al baño:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 8/10/2009 2º GRADO

Victoria se acerca a la maestra (D) y le dice algo en voz baja. D le pregunta en voz alta: “¿Ya te sentís un poco mejor?” Victoria le responde algo que no es audible. D le dice: “¿Querés ir al baño así te sentís un poco mejor? Andá tranquila”. Victoria sale del aula con un papel higiénico en la mano. Tomás se acerca a D y le dice algo en voz baja. D le responde en voz alta: “Sí, andá al baño”.

Estas situaciones evidencian que en la escuela parece muy dificultoso sostener acciones al margen de la publicidad; incluso en aquellos casos en que los niños explícitamente evitan dar a conocer al

resto de sus compañeros un comentario hecho solamente a la maestra, lo que a ese niño le sucede vuelve a quedar expuesto para el resto.

ACCIONES QUE RESGUARDAN LA PRIVACIDAD

También hemos podido registrar intervenciones de autoridades y docentes que respetan espacios de intimidad en los niños. En algunos casos, se resguarda el espacio de intimidad a partir de una conversación personal entre docente y niño; en otros, a diferencia de la modalidad de altavoz, los docentes responden en voz baja a la pregunta o comentario de los niños, que fue realizado hacia el docente en forma privada. Muchas veces los docentes respetan el silencio de los niños, sin forzarlos a hablar cuando se niegan a hacerlo:

OBSERVACIÓN REALIZADA EN 6/10/2010 EN 4º GRADO

Los alumnos están realizando una actividad en grupo, en la que tienen que armar una figura con papeles. Tania le dice a la maestra: “Profe, ¡Julio no quiere hacer con nosotros!” La maestra se acerca y pregunta en voz baja: “¿Qué pasa Julio? ¿Me querés contar algo?” Julio tiene la cabeza para abajo y los brazos alrededor de la cabeza, tapándose los oídos. Le dice que no, con la cabeza. La maestra lo deja, le dice al grupo que siga trabajando y lo respeten.

En el caso reseñado, vemos cómo el maestro abre la posibilidad de que el niño tenga un momento en soledad sin que sea forzado a dar explicaciones de su estado emocional y dando indicaciones precisas a los compañeros de que respeten ese momento.

También puede observarse en algunas aulas el resguardo de la información acerca de las notas de cada uno; se explicita que esta es una información privada que sólo comparte el que quiere hacerlo: “la información del boletín es de cada uno, el que no quiere no lo muestra”, explica un maestro durante la entrega de boletines.

Entendemos que en estos ejemplos, además de respetarse el espacio personal de los alumnos, se ven situaciones donde se funda ese espacio. Desde nuestra perspectiva, la frontera de la intimidad no existe antes de las relaciones que las respetan, sino que éstas son sus productoras.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos realizado, en primer lugar, una revisión de los resultados encontrados en nuestras investigaciones sobre las ideas infantiles acerca del derecho a la intimidad en la escuela. Desde la perspectiva infantil, el respeto a los derechos se encuentra sujeto al

cumplimiento de determinadas normativas escolares o su vulneración se justifica por la creencia en el carácter benefactor de la autoridad escolar. Dichos resultados nos llevaron a realizar la siguiente pregunta: ¿estas ideas resultan de una elaboración puramente cognoscitiva o se trata de una construcción restringida por la participación en la vida escolar? Para responder este interrogante llevamos a cabo dos líneas de trabajo: por un lado, una revisión bibliográfica de estudios que indagaran la cotidianeidad de la vida escolar desde la perspectiva de los derechos. Por otra parte, a partir de evidencias empíricas surgidas de observaciones, elaboramos categorías que tipifican distintas modalidades del tratamiento de la intimidación en la escuela.

Los resultados reseñados en el estado del arte así como también las observaciones, evidencian que en la escuela frecuentemente hay situaciones en las que la intimidación se pone en juego; en algunos casos se reconocen pero, en su mayoría, se desconocen. Los datos disponibles permiten caracterizar el contexto escolar como complejo y hasta contradictorio si lo miramos desde la perspectiva de los derechos infantiles. Le Gal (2005) lo expresa de un modo contundente: “al leer la Convención, cierto número de principios centrales nos hacen pensar que es necesario crear otro sistema educativo para que la escuela se convierta en la escuela de los derechos del niño, de la libertad y de la ciudadanía participativa” (p. 44).

Dicha tensión se advierte, también, entre las normativas que regulan la convivencia en la escuela y lo que proclaman los instrumentos jurídicos referidos a derechos de la infancia. Por ejemplo, el niño cuenta con el derecho de protección a la vida privada¹¹ bajo el supuesto de que existen ámbitos que permanecen por fuera de la intromisión adulta, pero –al mismo tiempo– en la escuela existe la obligatoriedad de que en todo momento los alumnos estén mirados y supervisados por un docente.¹²

Ahora bien, la incursión en la cotidianeidad escolar, tal como ya lo expresamos, tuvo por objeto principal ver si aparecían ciertos indicios que pudieran vincularse con los rasgos de las ideas infantiles encontradas; particularmente, su sesgo condicionado. Las categorías elaboradas a partir de las observaciones nos habilitan a concluir que existe cierta articulación posible entre las ideas elaboradas por los niños y las características de determinadas prácticas escolares.

Volviendo a la tesis epistemológica que orienta nuestra investigación, los conocimientos sociales se construyen en la experiencia vivida en una práctica institucional que se dirige al niño y de la que el niño –a su vez– es parte. Es decir, que los conceptos infantiles se elaboran a partir de dicha experiencia y con los márgenes que esa experiencia permite. Ahora bien, la publicidad frecuente de aspectos privados (tanto de la vida familiar como de cuestiones

¹¹ Artículo n. 16, de la Convención sobre los derechos de los niños (ONU, 1989).

¹² En esta misma línea de análisis de tensiones existentes entre derechos y responsabilidades, se sugiere leer el desarrollo que Le Gal realiza a propósito de la libre circulación en la escuela, donde entran en contradicción evidente determinadas circulares que rigen en las escuelas y algunos propósitos formativos, tales como la autonomía y también libertades que habilitan los derechos infantiles (2005, p. 86-89).

escolares, tanto por parte de autoridades como por parte de los propios alumnos) nos permite afirmar que el reconocimiento de la intimidad no es preponderante en la vida cotidiana escolar, al menos en los casos estudiados. Por el contrario, lo que aparece de modo recurrente es una naturalización de prácticas en las que la intimidad queda expuesta de diversos modos. Resulta por tanto dificultoso conceptualizar un derecho a la intimidad incondicionado que no existe en la realidad escolar de modo sistemático y sostenido.

Esta afirmación resulta compatible con la clásica tesis de Piaget que asocia las ideas morales de los sujetos con las interacciones sociales que establecen. De hecho, el autor sostiene la necesidad de intercambios de carácter cooperativo y de reciprocidad entre los pares para que cada niño pueda elaborar juicios morales autónomos (PIAGET, 1932). Pensando desde nuestro trabajo actual, podemos formular dicha tesis del siguiente modo: para que un niño pueda pensar la incondicionalidad de un derecho, resulta necesaria su participación en prácticas donde la intimidad efectivamente sea reconocida y sostenida. Nuestros datos permiten identificar la compatibilidad entre las prácticas institucionales y las ideas condicionadas sobre el derecho a la intimidad. No pretendemos encontrar una causalidad entre esas prácticas y las ideas, lo que por otra parte sería inconsistente con una concepción dialéctica de las relaciones entre construcción individual y contexto sociocultural. Sí, parece aceptable plantear que las prácticas institucionales de las que participan los niños constituyen de hecho el contexto dentro del cuál se construyen las ideas. Como tales, dichas prácticas fijan los límites y también las posibilidades dentro de las cuáles se puede pensar el derecho a la intimidad.

Sin embargo, tal como aprendimos de las observaciones, la cotidianidad escolar ofrece múltiples oportunidades para reconocer la intimidad de los alumnos y en ese reconocimiento, propiciar la promoción de éste y otros derechos infantiles. A veces se trata de un gesto, de algo que un maestro diga o elija no decir; es más, el hecho de que públicamente, para toda la clase, explicita que hay cosas que prefiere no exponer delante de todos y hablarlas sólo con un alumno, o que le pregunte a un niño si puede o no contar algo que le comentó, genera un espacio para el resguardo de la intimidad en el espacio público que es la escuela.

Nuestros resultados parecen probar que las prácticas escolares tienen efectos en las elaboraciones de los niños, lo cual permite suponer que la participación en prácticas escolares respetuosas de los derechos infantiles podría promover otras consideraciones de los alumnos acerca de los mismos. En síntesis, estamos enfatizando las potencialidades de la escuela, en tanto institución pública, para generar situaciones reguladas por el reconocimiento de los derechos infantiles que habiliten en los

niños la posibilidad de pensar sobre sus derechos, reconocerlos y exigir que sean respetados. Dicho de otra manera, las potencialidades de la escuela para formar políticamente a los alumnos como ciudadanos.

REFERENCIAS

ARGENTINA. *Ley n. 26.061. Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, 2005.

_____. *Ley de Educación Nacional, n. 26.206*. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. *Estudio sobre situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, OEI, 2004.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas; UNIVERSIDADE DE SAN MARTÍN. *Hacia una comprensión rigurosa de la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, 2009a. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/compren_violencia_escuelas.pdf>. Acceso em: mar 2013.

_____. *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires, 2009b. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia_en_las_escuelas_2.pdf>. Acceso em: mar. 2013.

BENBENISHTY, R.; ASTOR, R. *School violence in context: culture, neighborhood, family, school and gender*. Oxford: OUP, 2005.

BRANDI BRUNA, L.; LUCERO ARCE, M. T.; MARTINS DE ABREU, G. Las formas de la violencia en la escuela "B": la "limpieza de repetidores", el "recorrido por la escuela" y la "cultura del esfuerzo". In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 10., Veracruz, México, 21-25 sept. 2009. *Memoria Electrónica...* México: Consejo Mexicano de Educación Investigativa, 2009.

BRAWER, M.; NOEL, G. D. *La violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008.

CASTORINA, J. A.; FAIGENBAUM, G. The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory and Psychology*, Londres, v. 12, n. 3, p. 315-334, 2002.

CASTORINA, J. A.; GIL ANTÓN, M. La construcción de la noción de autoridad escolar: problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación*, Buenos Aires, v. 3, n. 5, p. 63-73, 1994.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A. Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 122-135.

CASTORINA, J. A.; KOHEN, R.; ZERBINO, M. Reflexiones sobre la "especificidad" de un subdominio del conocimiento social. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 135-154.

D'ANGELO, L. A.; FERNÁNDEZ, D. R. *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: UNICEF; FLACSO, 2011.

KAPLAN, C. *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

GARCÍA COSTOYA, M. (Coord.). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2010.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine: Chicago, 1967.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

HELMAN, M. Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. In: CASTORINA J. A. (Coord.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 215-235.

HELMAN, M.; CASTORINA, J. A. La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 13, n. 23, p. 29-39, 2005.

_____. La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. In: CASTORINA, J. A. (Ed.). *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique, 2007. p. 219-241.

HORN, A.; CASTORINA, J. A. Las ideas infantiles sobre la privacidad: una construcción conceptual en contextos institucionales. In: CASTORINA, J. A. (Coord.). *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 191-214.

KORNBLIT, A. (Comp.). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

LE GAL, J. *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó, 2005.

JACKSON, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1968.

LOZANO, M. V.; CAJIAO, F. *Valores ciudadanos en la escuela: antología de la cotidianidad escolar*. Colombia: Fundación FES, 1995. (Serie Vida Escolar)

MÍGUEZ, D. Las formas de la violencia en las comunidades escolares. In: NOEL, G. et al. *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. p. 21-36.

MONTEVERDE, A. C. *El análisis cualitativo: ejemplo de los diferentes procedimientos utilizados en el método comparativo constante de Glaser y Strauss*. Ejercicios para los trabajos prácticos 2003. Universidad de Buenos Aires: Programa Investigación y Estadística I, 2003. (Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras)

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA –OEI; FUNDACIÓN SM. *Estar en la escuela, un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires, 2008. Disponible en: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2479>>. Acceso en: mar. 2013.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS –ONU. Asamblea General de las Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos del niño*. New York: CRC, 1989.

PERRENOUD, P. *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.

PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Fontanella: Barcelona, 1932.

PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. In: PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 306-331.

SIEDE, I. *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002. (Colección Contus)

TENTI FANFANI, E. *Más allá de las amonestaciones: el orden democrático en las instituciones educativas*. Buenos Aires: UNICEF, 1999. (Cuadernos del UNICEF, v. 7)

WELSH, W.; GREENE, J.; JENKINS, P. School disorder: the influence of individual, institutional and community factors. *Criminology*, Chicago, v. 37, n. 1, p. 73-115, 1999.

ZERVINO, M. C. Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 79-106.

AXEL HORN

Profesor de la Cátedra Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología e investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires –Argentina
horn_a2@hotmail.com

MARIELA HELMAN

Profesora ayudante regular de la Cátedra: Psicología Genética, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires –Argentina
marielahelman@hotmail.com

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires; investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET– Argentina
ctono@fibertel.com.ar

MARCELA KURLAT

Profesora aydante de la Cátedra: Investigación y Estadística Educacional I, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires; becaria de Culminación de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET– Argentina
marcelakurlat@yahoo.com.br